

O QUE É SER PROFESSOR? CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL FOUCAULT PARA (RE)PENSAR A DOCÊNCIA

Denise da Silva Braga¹
Gislene Valério de Barros²

RESUMO: Partindo da noção de discurso de Michel Foucault buscamos pontuar os efeitos das falas comumente admitidas sobre o(a) professor(a) nos meios sociais e as formas como essas falas corroboram a instituição da figura do(a) *bom(boa) professor(a)*. Para tanto recorreremos aos textos publicados na seção “*Obrigado, professor*” da revista Nova Escola, sobre os quais empreendemos nossa análise.

Palavras-chave: Discurso, Docência, Formação, Bom(Boa) professor(a)

RESÚMEN: Abajo la base de la noción de discurso de Michel Foucault, intentamos marcar los efectos de las hablas comúnmente admitidas acerca de los(as) maestros(as) en los medios sociales y las formas a través de las cuales ellas afirman la figura del *buen(a) maestro(a)*. Para esto, recurrimos a los textos publicados en la sección “*Gracias, maestro*” de la revista “Nova Escola”, acerca de los cuales hicimos nuestra análisis.

Palabras-llave: Discurso, Docencia, Formación, Buen(a) maestro(a)

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências (ARROYO, 2000, p.124).

Introdução

Neste tempo de evidentes instabilidades e incertezas em todo mundo social as questões postas à educação e à escola mobilizam todos os seus agentes e nos obrigam, professores e professoras, indagar os sentidos da nossa formação, da nossa prática e, sobretudo, as *marcas* forjadas em nós pela escola e as formas como as temos inscrito nas nossas trajetórias

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - denise.sbraga@yahoo.com.br

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) - gvbarros@terra.com.br

docentes. Na cena contemporânea somos cotidianamente convocadas(os) a (re)pensar nossa prática: quais objetivos norteiam nosso trabalho? Quais as nossas concepções de educação? Como as constituímos? Em quais espaços/tempos nos *formamos* para a docência? O que somos, enfim: professores(as)? Educadores(as)? Missionários(as)? Trabalhadores(as)? Em que medida somos culpados(as) - ou culpabilizados(as) - pelos fracassos alardeados da educação?

As questões ora colocadas nos levam a inevitáveis interrogações: qual a nossa responsabilidade em relação ao freqüente anúncio do fracasso da escola? Esse fracasso se deve a nossa atuação como professores(as)? Falhamos no projeto de sermos *bons(boas)* professores(as)? Ao nos depararmos com essas perguntas o referencial com o qual passamos a nos olhar (ou julgar?) é o(a) aluno(a): seu desempenho, seu reconhecimento, seu posicionamento perante a vida. A nossa inscrição na trajetória do(a) aluna(a) e as formas como somos retratados(as) por ele(a) são, quase sempre, o que nos dá a conhecer a nós mesmos(as) e configura uma imagem social que passa a ser compartilhada e pela qual passamos a ser reconhecidos(as).

Neste trabalho pretendemos apontar questões para a desconstrução dos discursos comumente admitidos na construção da figura do(a) *bom(boa) professor(a)* a partir da noção de discurso concebida por Michel Foucault (1997; 2002): um dispositivo capaz de definir papéis, de forjar indivíduos e produzir modos de ser que passam a operar como sendo *a* verdade. Nesta perspectiva, o(a) *bom(boa) professor(a)* é aquele(a) circunscrito(a) pela subjetividade de quem o(a) enuncia e, portanto, o que o(a) torna bom/boa são as formas como ele(a) é percebido, as impressões deixadas pela experiência do encontro entre aluno(a) e professor(a).

Nossa ancoragem teórica e metodológica em Foucault corrobora o pensamento de Fischer salientando que

Foucault nos ensina que um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites que, mesmo considerando todas as nossas nobres intenções psico-didático-pedagógicas, acabam por fazer-nos esquecer que ocorre, aí também, controle do discurso (2003, p.376).

Nosso trabalho parte da noção de que os enunciados são elementos importantes do processo de "fabricação" do(a) professor(a). Assim, interessa-nos dialogar com os estudos de Foucault na busca de compreensão de como as práticas discursivas produzem o sujeito professor(a) e nutrem seu processo de formação e as expectativas sobre a sua atuação profissional. O poder, entendido na perspectiva de Foucault, constitui o argumento com o qual procuramos desocultar as intencionalidades das práticas discursivas que modelaram a figura do(a) bom(boa) professor(a) ao longo dos tempos e suas repercussões na constituição do(s) sentido(s) da docência.

Neste recorte partimos das teorizações de Michel Foucault e apresentamos o nosso exercício de análise dos discursos sobre o(a) bom(boa) professor(a) veiculados em uma seção da revista Nova Escola.

O discurso sobre o professor e seus efeitos na constituição de uma identidade profissional

No mundo contemporâneo, em que está realçada a questão das identidades, é comum a busca acirrada por um sistema de significações capaz de tornar reconhecíveis todos os sujeitos que freqüentam a cena social a partir de características que o possam representar em suas diversas formas de participação. Destarte, discute-se amplamente, entre outras questões, a constituição de identidades profissionais que tornem os diversos sujeitos visíveis e reconhecíveis no campo da sua atuação profissional.

A concepção de que as identidades "são compostas e definidas por [e nas] relações sociais" (LOURO, 2000, p.11) nos ajuda a compreender como a constituição da *identidade profissional do(a) professor(a)* é, também, moldada pelas redes de poder e repercute as demandas e as concepções de educação que pautam as sociedades. Isso nos diz, de certa forma, que a busca por reconhecimento e adequação ao mundo social nos impulsiona a criar modelos inteligíveis de referência sob os quais passamos – como criadores e criaturas – a instituir formas de ver e de falar sobre nós mesmos e sobre o outro. De acordo com Pimenta (1997, p.7) uma pretendida identidade profissional

[...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor... Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

Discute-se no campo da educação, nesse tempo de contradições e de múltiplas referências, um "perfil" de professor(a) capaz de responder de forma eficiente e eficaz às necessidades da sociedade atual. Mas como produzir um modelo de professor(a) numa sociedade multirreferencial, polifônica e polimorfa? Como buscar um modelo de eficiência quando as sociedades acenam para a desconstrução de modelos totalizadores e lidam cotidianamente com o novo? Essas e outras questões ganham corpo nas nossas reflexões quando nos colocamos como professores(as) e formadores(as) de professores(as) – enunciadores(as) e enunciados(as) - em um discurso que se engendra em meio a grandes contradições e muitas pregnâncias. Como ser um(a) *bom(boa) professor(a)*? Quais os saberes necessários ao exercício da profissão docente? Essas questões são recorrentes nos cursos de formação de professores(as) nos quais percebe-se a busca por um *ser professor(a)* que venha responder às inquietudes da cena social contemporânea. Como em outros campos profissionais a necessidade de afirmação e de pertencimento invoca uma fixidez de características que assinalem a imagem - e a auto-imagem – do(a) professor(a) como competente, adequado(a), apto(a) a enfrentar os desafios colocados pelas demandas sociais e pelas constantes transformações exigidas da escola.

No contexto escolar as falas naturalizadas sobre a profissão docente são facilmente incorporadas, pois todos(as) nós passamos pela experiência da escolarização. A naturalização de um discurso sobre *o que é ser professor(a)* produz – e reproduz - representações do(a) professor(a) que passam a circular e produzir efeitos sociais marcantes. "Algumas delas [das representações], contudo, ganham uma visibilidade e uma força tão grandes que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo *a* realidade". (LOURO, 2000, p.16) (grifo da autora). A própria tecnologia escolar com sua rotina tradicionalmente organizada pela fixidez e pela reprodução acentua a necessidade e a urgência de se alcançar *a verdade* das coisas, instaurar modelos, nomeá-los e compartilhá-los. A noção de discurso como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1986, p.56) é, portanto, central para compreendermos, neste trabalho, como as *coisas ditas* - e as

formas como são ditas - sobre o(a) bom(boa) professor(a) instituem um regime de verdade sobre o que é ser professor(a). “Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar” (VEIGA-NETO, 2003, p.113).

Ressaltamos, entretanto, que considerar que somos efeitos destas práticas discursivas não nos coloca, de forma alguma, como mera expressão do outro, pois estamos, ao mesmo tempo e continuamente, criando enunciados que nomeiam, classificam e modelam pessoas e práticas sociais; que nos fazem, também, ser o outro do discurso. Isso quer dizer que não apenas repetimos um discurso, mas também o interpretamos, atribuímos novos significados, nós o recriamos a cada experiência e, portanto, “afirmar que o sujeito é constituído não significa afirmar que ele é determinado; pelo contrário, o caráter constituído do sujeito é a própria pré-condição de sua agência” (BUTLER, 1991, p.157).

Para operar com as teorizações sobre o discurso de Michel Foucault é preciso pontuar a centralidade que o conceito de enunciado. O enunciado remete a uma visão mais ampla dos atos cotidianos da fala, uma vez que um discurso não se faz apenas pelo uso dos padrões da língua. O enunciado a que se refere Foucault “é sempre um acontecimento, que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (1986, p.32). Dessa forma precisamos, necessariamente, redimensionar a função da linguagem na produção e na divulgação de representações da realidade. É sobre isso que nos alerta Louro (2001, p.65):

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente –tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui* [...] (grifo da autora)

Nossa prática na formação de professores(as) se sustenta no projeto de formar bons(boas) professores(as) e, com isso, pretendemos nos afirmar também como boas professoras. Diferentes contextos nos envolvem e envolvem nossos(as) alunos(as) Temos, historicamente, tempos diferenciados mesmo quando se assemelham nossas idades cronológicas. Perguntamo-nos, então, se sendo para eles(as) boas professoras, eles(as)

também o serão para seus(suas) alunos(as). Mas, dadas a fluidez e a rapidez das mudanças sociais, como assegurar que o(a) bom(boa) professor(a) no espaço/tempo da formação seja aquele(a) requerido(a) nas suas instâncias de atuação?

Torna-se inevitável, então, pensarmos no tempo histórico quando discutimos modelos, perfis, *posturas*, termos que freqüentam nossos discursos sempre que pensamos na constituição do sujeito professor. Ao interrogar essas enunciações buscamos entender como se articulam práticas discursivas tão polifônicas dentro de um mesmo campo: de um lado a permanência da *ideologia do dom*, da requisição do afeto maternal, do trabalho missionário. De outro lado a exigência de um(a) profissional competitivo(a), qualificado(a), tecnicamente competente para o desempenho da tarefa de ensinar. Concordando com Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização ao dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação ao e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (1999, p. 18).

Essa polifonia nos instiga a penetrar nos discursos sobre o(a) professor(a) na tentativa de desocultar significados e sentidos dissimulados no ato de *falar sobre* quem é – ou deve ser – o(a) professor(a). É neste ponto que a ancoragem teórica e metodológica em Michel Foucault nos aponta uma possibilidade: a inquisição das práticas discursivas sobre o ser professor(a) - ser bom(boa) professor(a) - e dos seus efeitos na constituição de um(a) professor(a) que passa a ser reconhecido(a) como modelo no mundo social, sobremaneira, no campo educacional.

O discurso sobre o(a) bom(boa) professor(a) na revista Nova Escola

Algumas questões importantes devem ser realçadas quando nos propomos a discutir os enunciados. É preciso atentar para as condições da formação de uma prática discursiva. Conforme alerta Foucault considerar a materialidade do enunciado é fundamental para a

desconstrução de um discurso e para o desvelamento dos seus significados e efeitos: o enunciado tem uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Destarte, não há

[...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências. (FOUCAULT, 1986, p.114)

As pistas com as quais pretendemos dialogar são os textos recolhidos na Revista Nova, uma publicação mensal da Editora Abril destinada, principalmente, aos professores(as) da educação básica. A partir desses textos propomos analisar as imagens engendradas e os possíveis os efeitos dos discursos sobre o(a) professor(a) veiculados pela revista. Os textos selecionados para esse exercício de análise foram publicados na seção “*Obrigado, professor. Lembranças do tempo de escola*”, no período de 1995 à 1999 e a escolha deve-se, sobretudo, à popularidade da revista entre os(as) alunos(as) das licenciaturas e à sincronia entre as representações do(a) professor(a) – sobretudo do(a) *bom(boa) professor(a)* – expressas na seção ora citada e aquelas enunciadas pelos(as) nossos(as) alunos(as).

A seção “*Obrigado, professor. Lembranças do tempo de escola*” apresentou, a cada número da revista, o texto de uma personalidade (artistas, escritores, políticos) sobre um “professor inesquecível”. Começamos a acompanhar essas crônicas e a sublinhar o que, para cada uma dessas personalidades, se constituía como um(a) bom(boa) professor(a): uma recorrente enunciação de qualidades e características muito semelhantes àquelas que perpassam as falas dos(as) nossos(as) alunos(as) e, que para nós, implicam numa dissonância com as exigências da própria instituição na qual trabalhamos e também com as habilidades requeridas nas instâncias de atuação profissional.

Estas constatações iniciais nos levaram a questionar os significados e sentidos da ação docente na contemporaneidade e os discursos que orientam a formação do(a) professor(a), inclusive aqueles que divulgamos na sala de aula. Nossas especulações iniciais apontaram também que, muitas vezes, o(a) aluno(a) não se identifica com o(a) profissional professor(a), mas com suas características pessoais, com uma imagem idealizada - geralmente sustentada

na vinculação entre aprendizagem e afeto. Alguns trechos dos textos publicados na revista são bastante ilustrativos:

A senhorita Laura era uma pessoa de dedicação incansável. *Sempre muito carinhosa com os alunos*, fazia um grande esforço para que as crianças comparecessem à escola uniformizadas [...] (João Calmon, senador. Abril/1995)

Ela devia ter 20 e poucos anos na época em que foi minha professora. *Era alta, morena, esbelta e extrovertida - e tão animada*, que nenhum aluno conseguia ficar apático em suas aulas. (Beth Goulart, atriz Novembro/1997)

[...] duas professoras me marcaram muito [...] as duas davam aula como quem conversa com a classe. Só que *Clarinda realmente punha o coração na mesa* quando dava aula. (Eduardo Silva, ator. Setembro/1999)

Assim, a forma como somos reconhecidos(as) e nomeados(as) como professores(as) está intrinsecamente ligada às expectativas, aos atributos pessoais legitimados como importantes e necessários ao exercício da docência. O(a) bom(boa) professor(a) é, desse modo, uma criação discursiva respaldada na circulação de uma imagem afetiva capaz de *inspirar* nos discentes o desejo de saber e, nesse sentido, o sucesso da tarefa pedagógica é atribuído predominantemente à relação pessoal entre professor(a) e aluno(a).

No entanto, os discursos são veiculados contingencialmente e, portanto, sua vociferação é atribuída de intencionalidades. Cabe, então, indagar quem são os seus enunciadores. Qual poder têm estes sujeitos de instaurar regimes de verdade sobre o que é ser professor(a)? Por que suas falas são constantemente reproduzidas nas salas de aula? No trabalho de análise é preciso dar lugar para as dúvidas se desvelarem pois não nos interessa apenas saber nomes e, dessa forma

A pergunta “quem fala?” desdobra-se em muitas outras: qual o *status* do enunciador? Qual a sua competência? Em que campo de saber se insere? Qual seu lugar institucional? Como seu papel se constitui juridicamente? Como se relaciona hierarquicamente com outros poderes além do seu? Como é realizada sua relação com outros indivíduos no espaço ocupado por ele? Também cabe indagar sobre o “lugar de onde fala”, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante, e sobre a sua efetiva “posição de sujeito” – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes (FISCHER, 2001, p.208). (grifos da autora)

Passemos, então, a refletir sobre quem são os(as) enunciadores(as) escolhidos(as) para este nosso exercício de análise: atores, escritores, atletas, celebridades que habitam o imaginário social como personificações do sucesso. Muitas dessas celebridades, porém, têm um percurso encurtado na escola e seu *sucesso profissional* e seu reconhecimento social não está necessariamente ligado à trajetória escolar. São pessoas que de alguma forma contradizem as falas comumente repetidas que vinculam o sucesso profissional a uma escolarização longa e bem sucedida. Qual foi, de fato, o papel dos(as) professores(as) na formação desses sujeitos? O que esses sujeitos enunciados têm que os identifica como professores(as)?

No fundo, às vezes me bate uma tremenda saudade daquela senhora morena, ao mesmo tempo séria e doce, que comandava na base do afeto uma turma de 50 peraltas. Se eu pudesse um dia voltar no tempo, já sei o que faria: iria para o grupo escolar para me aconchegar no colo da minha professora. (Herbert de Souza, sociólogo. Junho/1995)

Exigente, vanguardista e dono de uma forte relação com o teatro, ele ensinava declamação e orientava espetáculos dos alunos. Acabou incutindo em mim o interesse pelo palco. (José Mayer, ator. Março/1997)

Além de amiga, Tia Eliana deu o primeiro empurrão na minha vida profissional. Por meio dela, estreei com o pé direito na TV. Quando eu tinha 8 anos, ela me escalou para declamar um poema [...] Aprendi com ela a importância de reconhecer um erro. Às vezes ele começava a fazer contas complicadíssimas e chegava a um resultado errado. Os alunos, então, ficavam tentando descobrir junto com ele onde estava o erro. (Fernanda Torres, atriz. Abril/1997)

Ele era do tipo paizão, levava as crianças para tomar refrigerante após as aulas, tinha sempre uma palavra de carinho e incentivo.[...] Acho que um de seus principais méritos foi ter muito tato e psicologia para saber lidar com a gente na adolescência – uma época em que temos tantas dúvidas, tanta insegurança, tanta necessidade de acreditar em nós mesmos. Ele soube despertar o amor próprio de cada um dos garotos, soube nos dar coragem e confiança. (Oscar Schmitdt, jogador de basquete. Março/1998)

As lembranças são trazidas, em sua maioria, da infância e realçam modos de ser (amoroso, atencioso, confiável) como marcas identitárias do(a) professor(a). Isso nos provoca a refletir sobre as diferenças e distâncias entre os(as) professores(as) dos anos iniciais e os(as) especialistas? Haveria uma identidade do(a) professor(a), ou várias identidades para cada grupo de professores(as)? Em que medida a afirmação de características pessoais em detrimento das *competências profissionais* estabelecidas justifica a desvalorização do(a)

professor(a) do ensino inicial? A questão que se evidencia nas crônicas analisadas e que nos confronta com nossos(as) alunos(as) nos cursos de formação de professores(as) é que as características apresentadas nos textos dificilmente poderão ser construídas por meio do currículo escolar. Como elaborar currículos que ensinem a ser *carinhoso(a)*, *meigo(a)*, *doce*, *vanguardista*? Se o que torna o(a) *professor(a) inesquecível* um(a) bom(boa) professor(a) não está ao alcance de um projeto de formação, do que servirá este?

Como já dissemos antes a revista Nova Escola circula cotidianamente em nossas salas de aula e constitui-se como leitura “obrigatória” para nossos(as) alunos(as) dado que trabalha com uma linguagem muito específica para o campo escolar e enfatiza a prática pedagógica através de explicações e modelos bastante simplificados. Dessa forma, comumente ouvimos dos(as) alunos(as) que, apesar das nossas ponderações sobre o seu conteúdo, a revista traz “coisas que podem ser colocadas em prática”. A idéia que a docência é um *dom* e que “aprende-se a dar aulas é na prática” reforça a cisão entre a teoria e o que é concebido como prática nos cursos de licenciatura nos quais lidamos. Assim os discursos veiculados pela revista e *lidos* superficialmente agem de forma consentida na produção e reprodução de significados do que é ser um(a) bom(boa) professor(a). O que isso tem a nos dizer sobre como conduzir a formação de professores(as)? É possível negar esse(a) professor(a) que aparece nas falas? Como conciliar, em um mesmo percurso de formação, habilidades técnicas requeridas no mundo do trabalho e características pessoais enfatizadas como facilitadoras do processo de aprendizagem?

A ancoragem em Foucault nos tranquiliza da inquietude de não ter respostas. Interessa-nos, neste momento em que as transformações sociais produzem a desestabilização dos modelos e *papéis* sociais, instigar os questionamentos sobre as formas como, circularmente, destituímos e reconstruímos estes modelos e *papéis*. É preciso indagar os enunciados que “naturalmente” vão se incorporando as nossas práticas e “fabricando” o que dizemos, o que somos, o que vemos e, também, o que fazemos dizer, ser e ver. Ser um(a) bom(boa) professor(a) parece-nos, ainda, um projeto para o futuro. Enfim, o que é ser um(a) bom(boa) professor(a)? Há muitas falas e muitos sentidos que tentam responder a essa questão. Há, também, inúmeras outras questões que certamente virão antes da resposta que, talvez, um dia teremos.

Indagar as representações expressas na revista possibilita-nos (re)pensar as questões que nos são trazidas diariamente pelas insatisfações, queixas, conflitos e dúvidas manifestas pelos(as) nossos(as) alunos(as). Como muitos(as) outros(as) também buscamos respostas. No entanto, procuramos aprender – e ensinar - que, muitas vezes, a pergunta é mais urgente e necessária do que a resposta. Foucault tem nos ajudado nesta tarefa de espreitar as verdades instituídas, de *acordar silêncios*.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre*. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L.(org.) *O corpo educado*. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Florianópolis, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: a vontade de saber. (trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque). 12.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v.III, Presidente Prudente, p. 5-14, set. 1997
- PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores*: identidade e saberes da docência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Coleção Pensadores da Educação)